

CURRÍCULO E EDUCAÇÃO ESPECIAL: UMA REVISÃO DE LITERATURA

CURRICULUM AND SPECIAL EDUCATION: A LITERATURE REVIEW

CURRÍCULO Y EDUCACIÓN ESPECIAL: UNA REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA

 10.56238/sevened2026.018-016

Luciana Araujo dos Santos

Mestranda / Programa de pós-graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica
Instituição: Universidade Federal do Pará (UFPA)

Amélia Maria Araújo Mesquita

Doutora em Educação
Instituição: Universidade Federal do Pará (UFPA)

RESUMO

Este texto tem como objetivo refletir sobre o currículo do AEE em SRM, a partir de uma revisão de literatura sobre o currículo e a Educação Especial. Fundamenta-se na compreensão de currículo como uma construção social e histórica, atravessada por relações de poder que orientam a seleção do conhecimento (Young, 2014; Sacristán, 2000; 2013; Lopes; Macedo, 2011). Como metodologia, adotamos a abordagem qualitativa, com base na pesquisa do tipo bibliográfica. A análise evidencia que o currículo e a Educação Especial constituem campos marcados por disputas, que incidem diretamente sobre a organização do AEE, em especial nas dimensões da complementação e suplementação (Bueno, 2016; Capellini, 2012; 2014; Mendes, 2010; 2018; Glat, 2011; 2018; Kassar, 2011; 2016). Conclui-se que o AEE não deve ser reduzido a práticas técnicas ou compensatórias, mas sim como um serviço de natureza curricular, articulado ao currículo da sala comum, visando à democratização do acesso ao conhecimento e à efetivação da educação inclusiva.

Palavras-chave: Política Curricular. Currículo. Educação Especial. Atendimento Educacional Especializado.

ABSTRACT

This paper aims to reflect on the curriculum of Specialized Educational Assistance (AEE) in Multifunctional Resource Rooms (SRM), based on a literature review on curriculum and special education. It is grounded in the understanding of curriculum as a social and historical construction, shaped by power relations that guide the selection of knowledge (Young, 2014; Sacristán, 2000, 2013; Lopes & Macedo, 2011). The study adopts a qualitative approach, using bibliographic research as its methodological foundation. The analysis shows that both curriculum and Special Education are fields marked by disputes that directly impact the organization of AEE, especially regarding its complementary and supplementary dimensions (Bueno, 2016; Capellini, 2012, 2014; Mendes, 2010, 2018; Glat, 2011, 2018; Kassar, 2011, 2016). It concludes that AEE should not be reduced to technical or compensatory practices, but rather understood as a curricular service, articulated with the mainstream classroom curriculum, aiming at democratizing access to knowledge and promoting inclusive education.

Keywords: Curriculum. Special Education. Specialized Educational Assistance. Curriculum Policy.

RESUMEN

Este texto tiene como objetivo reflexionar sobre el currículo de Asistencia Educativa Especializada (AEE) en Aulas de Recursos Especiales (ARE), a partir de una revisión bibliográfica sobre currículo y Educación Especial. Se fundamenta en la comprensión del currículo como una construcción social e histórica, atravesada por relaciones de poder que guían la selección de conocimientos (Young, 2014; Sacristán, 2000; 2013; Lopes; Macedo, 2011). Como metodología, se adoptó un enfoque cualitativo, basado en la investigación bibliográfica. El análisis muestra que el currículo y la Educación Especial constituyen ámbitos marcados por disputas, que afectan directamente la organización de la AEE, especialmente en las dimensiones de complementación y suplementación (Bueno, 2016; Capellini, 2012; 2014; Mendes, 2010; 2018; Glat, 2011; 2018; Kassas, 2011; 2016). Se concluye que los Servicios Educativos Especializados (SEE) no deben reducirse a prácticas técnicas o compensatorias, sino que deben considerarse un servicio curricular, articulado con el currículo regular, con el objetivo de democratizar el acceso al conocimiento y lograr una educación inclusiva.

Palabras clave: Política Curricular. Currículo. Educación Especial. Servicios Educativos Especializados.

1 INTRODUÇÃO

A interseção entre currículo e Educação Especial (EE) insere-se em um campo marcado por disputas em torno da seleção do conhecimento, conhecimento este que também constitui o currículo desenvolvido no Atendimento Educacional Especializado (AEE) em Sala de Recursos Multifuncionais (SRM).

Nesse sentido, compactuamos com a ideia de Sacristán (2000) que define o currículo como uma construção social e histórica que regula o ensino. Em perspectiva complementar, Santomé (2013) define que o currículo pode ser compreendido como uma construção social, política e cultural que resulta dos processos de seleção e organização de conhecimentos, ultrapassando a ideia de simples listas de conteúdos ou disciplinas. Essas concepções são pressupostos importantes para articular à função da Educação Especial Inclusiva no contexto da escola comum.

Já a Educação Especial, é aqui compreendida como um campo multidisciplinar, portanto, não só uma modalidade de ensino, também é marcada por tensões. Entre eles, a ausência ou a falta de clareza nas orientações de forma sistematizadas acerca do currículo que orienta o trabalho nas escolas, os quais, por vezes, tentam ser definidas em documentos normativos e orientadores. Nesse contexto, Mendes (2010), assinala que a consolidação da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva ocorre por meio de disputas conceituais e políticas, que incidem diretamente nas definições dos documentos pedagógicos e curriculares voltados para a escolarização dos estudantes público da Educação Especial.

Diante disso, neste texto buscamos evidenciar essas disputas a partir da revisão da literatura sobre o que configura o currículo no AEE em SRM, no seu objetivo de complementação e suplementação ao ensino. Isso permitirá evidenciar o cruzamento entre dois campos marcados por disputas que impactam e se desdobram no cotidiano escolar.

2 MÉTODO

No presente texto, cujo objetivo é desenvolver uma discussão do currículo para o Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recurso Multifuncional, buscamos, a partir da revisão da literatura, apresentar os conceitos-chave (Educação Especial e currículo) a fim de discutir que conhecimentos devem constituir complementação e suplementação, enquanto função do AEE em SRM.

Para tanto, a partir de uma abordagem qualitativa¹, buscamos acionar tensionamentos de forma a evidenciar também a Educação Especial para além de uma modalidade, mas como um campo de disputas, inclusive por meio do currículo.

¹O conceito aqui empregado sobre a abordagem qualitativa se dá a partir de Bogdan e Biklen (1994 p. 49) quando tratam dessa abordagem interam que a mesma exige “que o mundo seja examinado com ideia de que nada é trivial, que tudo tem

O percurso metodológico foi organizado em 2 etapas articuladas, visando assegurar maior rigor, clareza e coerência ao desenvolvimento deste texto, com base prioritária na pesquisa bibliográfica e, por vezes, acionando dados documentais.

A primeira etapa consistiu no levantamento das fontes bibliográficas, como artigos e livros, em sites base como Scielo e Google acadêmico, que pudessem subsidiar a discussão sobre a Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva e as orientações curriculares para o Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recurso Multifuncional. A seleção do material considerou a relevância temática, a contribuição teórica para o campo de estudo e a relação com o objetivo proposto neste texto. A busca se deu pela combinação dos descritores Educação Especial AND Currículo, nas bases de dados já indicadas. Considerando a especificidade da temática e que o foco dessa produção se centra num viés crítico² do currículo, constituem base para a revisão os seguintes autores, organizados por categoria teórica:

- **Educação especial**

Casagrande e Mainardes (2021), Pletsch (2020), Diniz *et al* (2009).

- **Currículo**

Young (2014; 2007), Santomé (2013), Sacristán (2000; 2013), Lopes e Macedo (2011), Pacheco (2000), Lopes (2004).

- **Atendimento Educacional Especializado (AEE)**

Bueno (2016), Oliveira (2008), Fontes (2009), Capelini (2012; 2014) Pletsch (2014), Glat (2011; 2018) e Kassir (2011; 2016).

Após esse levantamento, a segunda etapa consistiu em organizar o material por categoria e proceder à leitura e articulação dos diferentes conceitos. Vale destacar que as produções oriundas de revisão de literatura têm por objetivo possibilitar a compreensão de como o tema vem sendo tratado no campo educacional.

Assim, com base nesse levantamento e nos cruzamentos das categorias teóricas, buscamos evidenciar as disputas que constituem o currículo, desde a política curricular, inclusive no AEE, aqui compreendido como um serviço que constitui a Educação Especial.

potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objecto de estudo.”

²Na perspectiva crítica de currículo, conforme Michael Apple (2006), o currículo é uma construção social e política, marcada por relações de poder, na qual a seleção do conhecimento escolar reflete disputas ideológicas e tende a legitimar saberes vinculados a grupos dominantes, podendo, contudo, constituir-se também como espaço de resistência e de luta pela democratização do conhecimento e pela justiça social.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

3.1 CURRÍCULO

Para demarcarmos o que compreendemos por currículo selecionamos um conjunto de autores (Sacristán (2000; 2013), Lopes e Macedo (2011), Pacheco (2000), Santomé (2013), dentro outros) que nos auxiliam a apreender uma acepção a partir de uma abordagem crítica. Young (2014) infere que currículo é um sistema de relações sociais e de poder e o mesmo tem uma vinculação direta com os conhecimentos historicamente elaborados.

Numa outra perspectiva, mas que também nos auxilia na análise aqui pretendida, Sacristán (2000) entende o currículo como um objeto social e histórico e a sua peculiaridade dentro de um sistema educativo é de organicidade. Segundo o autor:

O currículo proporciona uma ordem por meio da regulação do conteúdo da aprendizagem e ensino na escolarização moderna, uma construção útil para organizar aquilo do qual deve se ocupar a escolarização e aquilo que deverá ser aprendido. À capacidade reguladora do currículo foram agregados os conceitos de classe, grau e método, cujas histórias estão entrelaçadas, formando todo o dispositivo para normalização do que era ensinado ou deveria ser ensinado [...] (Sacristán, 2013, p. 19)

Complementar a essas perspectivas, acionamos Santomé (2013). Esse que assevera que o currículo é um importante objeto que expressa as relações de poder e as escolhas culturais que definem quais os conhecimentos e sujeitos serão reconhecidos no espaço escolar. Enfatiza ainda que essas escolhas acabam por privilegiar determinados grupos e experiências, enquanto outros são invisibilizados ou marginalizados. Santomé (2013) infere que “os currículos escolares não são neutros, eles se refletem interesses, relações de poder e opções culturais que acabam por privilegiar determinados grupos sociais, ao mesmo tempo que silenciam ou marginalizam outros” (Santomé, 2013, p.27). Logo, pensar o currículo na direção da justiça social implica problematizar tais exclusões e ampliar a visibilidade de sujeitos historicamente desconsiderados pelas propostas curriculares, diante disso, a flexibilização do currículo não se configura apenas como estratégia pedagógica, mas também como parte de um processo de garantia de direitos.

A ideia de que alguns conhecimentos são mais valiosos que outros está explicitamente visível nos muitos currículos e documentos curriculares que “moldam” a educação no país, este é um dos motivos para o campo do currículo ser uma arena de disputas, pautadas na relação de poder. Nesta discussão de poder Young (2007) nos apresenta os termos “conhecimento poderoso e conhecimento dos poderosos”, este primeiro refere-se ao que o pode se fazer com o conhecimento, como fornecer explicações confiáveis ou novas formas de se pensar a respeito do mundo. Já o conhecimento dos poderosos está ligado àqueles que possuem o conhecimento, ou seja, aqueles que possuem grande poder na sociedade, portanto, possuem mais acesso a variados tipos de conhecimento. Young ainda

ênfatisa que este conhecimento não é encontrado ou acessado em casa. O que nos afirma que o acesso ao conhecimento passa de forma prioritária pelo currículo.

De forma a complementar a perspectiva de Young, corroboro com as afirmações de Lopes e Macedo (2011)³, ao definirem as principais tensões que permeiam o campo do currículo e a seleção dos conhecimentos, as autoras ressaltam que o currículo, ao invés de um método, torna-se um espaço de reprodução simbólica ou material. Sobre o conhecimento e seus tensionamentos elas reiteram:

Surgem na agenda dos estudos curriculares questões como: por que esses e não outros conhecimentos estão nos currículos; quem os define e em favor de quem são definidos; que culturas são legitimadas com essa presença e que outras são deslegitimadas por aí não estarem. Abre-se uma nova tradição nesses estudos, qual seja, a de entender que o currículo não forma apenas os alunos, mas o próprio conhecimento, a partir do momento em que seleciona de forma interessada aquilo que é objeto da escolarização (Lopes; Macedo, 2011, p. 9).

A partir das autoras Lopes e Macedo, conseguimos então inferir que o currículo forma o conhecimento por meio da seleção dos saberes que serão desenvolvidos no processo de escolarização dos estudantes, moldados aos interesses de quem os define. Ademais, Sacristán frisa que o conceito de currículo:

[...] desde seu uso inicial, representa a expressão e a proposta da organização dos segmentos e fragmentos dos conteúdos que o compõem; é uma espécie de ordenação ou partitura que articula os episódios isolados das ações, sem a qual esses ficariam desordenados, isolados entre si ou simplesmente justapostos, provocando uma aprendizagem fragmentada. [...] (Sacristán, 2013, p. 17).

Ainda a partir dos escritos de Sacristán (2013) o currículo é incumbido de ordenar e organizar os conteúdos a serem ensinados, bem como o tempo escolar, para isso, o currículo mostra-se um instrumento indispensável para a seleção e organização do conhecimento ou, de forma mais ampliada, daquilo que será selecionado para compor a formação do sujeito.

Diante disso, é fundamental destacar a política curricular como um primeiro e importante movimento de seleção do que será priorizado no currículo. Destaca-se que os princípios da política no campo do currículo deram-se início com os estudos da política educacional.

Considerando que a política curricular está ligada a ideia de tomadas de decisão, Pacheco (2000) faz uma crítica ao afirmar que não é sempre que a política se baseia em investigações e na racionalidade, como podemos conferir a seguir:

³Esta compreensão das autoras acerca do currículo e a seleção do conhecimento nesta citação ainda era concebida a partir de uma visão epistemológica crítica, em seus trabalhos mais recentes as autoras assumem o campo pós-crítico.

As decisões não são frequentemente baseadas numa análise cuidadosa do conteúdo da disciplina e das necessidades sociais ou nos estudos do processo de aprendizagem e dos assuntos relativos aos alunos. Reconhece-se, por isso, que aqueles que se situam no contexto da escola são produtores de discursos políticos que legitimam e dão significado ao quotidiano escolar. Estas formas de poder, explícitas ou implícitas, dos actores que participam na construção do currículo devem ser analisadas nos contextos das macro e micro-políticas, correspondentes, respectivamente, às intenções e à prática. (Pacheco, 2000, p. 76-77)

Essa arena de disputas é realçada por Lopes e Macedo (2011), que acionam Michael Apple. Para este, embora as políticas de currículo no âmbito nacional seja artefato de conflitos e disputas, seu poder continua sendo total, conforme evidencia o excerto a seguir

Assim Michael Apple defende em vários momentos de sua obra que, embora políticas de currículo nacional sejam objeto de conflitos, sofrendo alterações importantes em contextos específicos, seu poder é total. Tal poder é considerado por ele como demonstrado pelo que denomina reconfiguração radical da seleção, organização e distribuição do conhecimento. Apple chega a afirmar que a imposição de sistemas de avaliação centralizados nos resultados, por meio de exames nacionais, determina o currículo como estrutura dominante do trabalho dos professores, a despeito de reformulações que possam eventualmente ser efetuadas por estes. (Lopes; Macedo, 2011, p. 242)

O currículo, portanto, tem um importante papel não somente para a seleção dos conhecimentos, mas também para o trabalho do professor, por meio do processo de seleção já condicionar aquilo que é importante a ser aprendido. Lopes (2004) afirma que toda política curricular é uma política de constituição de conhecimento escolar, este conhecimento é construído simultaneamente para a escola, por meio de ações que são externas a ela, e também pela escola, pelas práticas institucionais cotidianas. Para a autora, “toda política curricular é uma política cultural, pois o currículo é fruto de uma seleção da cultura e é um campo conflituoso de produção de cultura, de embate entre sujeitos, concepções de conhecimento, formas de entender e construir o mundo.” (Lopes, 2004, p.111). A questão do currículo e a política curricular se encontram encharcada de pontos de embate e disputa, o que possibilita afirmar que a seleção dos conhecimentos e a definição das orientações curriculares que norteiam o trabalho docente na escola está ligada à tomada de decisão da política.

3.2 A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

As discussões de currículo também circundam a Educação Especial, na medida em que os espaços como as Sala de recursos Multifuncionais (SRM) e o Atendimento Educacional Especializado (AEE) estão caracterizados nos documentos orientadores nacionais e municipais, bem como as prescrições para o trabalho a ser desenvolvido nas escolas.

Ao discutir a Educação Especial para além de uma modalidade de ensino, pensemos nela como um campo de conhecimento, que se institui a partir da autonomia e com disputas, pensar na Educação Especial nas pesquisas e nos processos do ensino de pessoas com deficiência é primordial para

entendermos como vem se elaborado este campo ao longo do tempo. Casagrande e Mainardes (2021, p. 121) defendem que a EE:

[...] pode ser caracterizada como um campo acadêmico, autônomo e dotado de leis próprias. Seus agentes, constituídos por pesquisadores que produzem e gerenciam bens acadêmicos, desenvolvem um sistema de disposições, geradores de estratégias, por meio do uso de capitais específicos. É um campo de luta concorrencial pela autoridade científica, verdade acadêmica e reconhecimento dos pares. Tal afirmação evidencia-se no processo de produção e de divulgação dos bens acadêmicos dos agentes.

Sobre a institucionalização da Educação Especial no Brasil, que ocorreu em 1973, por meio do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), Pletsch (2020) destaca que uma das ações do CENESP foi selecionar um grupo de profissionais brasileiros para participar de um Programa de Capacitação de Recursos Humanos nos Estados Unidos, quando esses profissionais retornam são os primeiros doutores e mestres em Educação Especial no país, e desempenharam o papel fomentar a formação nas universidades, criando cursos de pós-graduação em universidades do Brasil.

Destarte, a compreensão sobre a Educação Especial passou por avanços conceituais e epistemológicos que buscam explicar a deficiência, perpassando do modelo médico, psicológico e pedagógico, que ora disputam ora se complementam. Diniz et al (2009) defendem que compreender a deficiência a partir do social permitiu que o tema da deficiência se deslocasse dos espaços domésticos para a vida pública, então, ela não é mais vista somente em matéria de cuidados, mas de justiça.

A Educação Especial se configura hoje como um campo do conhecimento multidisciplinar, uma vez que ela exige a integração de saberes de diferentes disciplinas, como pedagogia, psicologia e fonoaudiologia⁴, por exemplo. Compreendemos a Educação especial para além do uma modalidade de ensino, em conformidade a Pletsch

Em outros termos, entendo que a Educação Especial seja não apenas uma modalidade de ensino com técnicas e recursos especializados próprios, mas também, uma área de conhecimento científico necessariamente interdisciplinar. Neste sentido, a Educação Especial não deveria ser entendida apenas como sinônimo de escola ou classe especial, como comumente ainda vemos no discurso escolar e científico. Trata-se, na verdade, de uma área interdisciplinar de pesquisa e de uma modalidade colaborativa à Educação Básica e à Educação Superior. (Pletsch, 2020, p.66)

Enquanto modalidade - colaborativa à Educação Básica – a Educação Especial se configura, conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), como garantia de acesso e participação de alunos público da EE, além de desenvolver:

⁴ Levantamos neste estudo questionamentos que permeiam o entendimento da educação especial a partir de uma perspectiva clínica de educação, não desconsiderando a necessidade das discussões levantadas por essa perspectiva, contudo, a perspectiva pedagógica necessita ser debatida e compreendida a partir das dimensões escolares, onde nesses espaços o olhar clínico seja complementar e não definidora do pedagógico.

[...]a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais, garantindo:

- Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior;
- Atendimento educacional especializado[...] (Brasil,2008)

Ademais, a Educação Especial enquanto campo de conhecimento está situada em diferentes perspectivas do que de fato se configura como EE e inclusão. Nesse sentido, trata-se de um campo de conhecimento atravessado por diferentes concepções teóricas, políticas e pedagógicas, que influenciam as formas de organização das práticas educacionais e das políticas públicas destinadas ao atendimento dos estudantes público da Educação Especial. No Brasil, esse processo é relativamente recente e tem se desenvolvido em meio a disputas conceituais e institucionais, evidenciando tensões quanto aos modos de garantir o direito à escolarização e à participação desses estudantes nos sistemas de ensino.

Segundo Pletsch (2020, p. 59), para compreender a Educação Especial é necessário “[...] que pensemos sobre a sua evolução conceitual e histórica, sem desconsiderar os marcos internacionais que acabam influenciando a elaboração nacional e subnacional de políticas educacionais.”.

A partir desses elementos aqui destacados, mesmo a Educação Especial sendo uma modalidade de ensino que se estrutura em uma forma de organização, ela é objeto de embates teóricos, nesse sentido, a oferta do atendimento educacional especializado não ocorre de maneira passiva e harmoniosa, e sim de forma complexa e repleta de conflitos, o que discutiremos a seguir.

3.3 ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO EM SALA DE RECURSO MULTIFUNCIONAL

Com o intuito de discutir os aspectos curriculares presentes na Educação Especial, particularmente no âmbito do Atendimento Educacional Especializado (AEE) desenvolvido em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), faz-se necessário, compreender como esses espaços e serviços são concebidos no contexto das políticas educacionais vigentes. Antes de adentrar propriamente nas questões curriculares, torna-se fundamental explicitar o que caracteriza a Sala de Recursos Multifuncional e de que modo o AEE está previsto para se organizar no interior das escolas.

Nesse sentido, Bueno (2016) destaca que as Salas de Recursos Multifuncionais foram instituídas como espaços pedagógicos dotados de equipamentos, recursos de acessibilidade e materiais didáticos, com a finalidade de colaborar com o processo de escolarização dos estudantes público da Educação Especial matriculados nas classes comuns do ensino regular. Portanto, é um espaço que não substitui a sala de aula regular, mas que se organiza para oferecer suporte pedagógico especializado, articulado às práticas desenvolvidas no ensino comum.

No que se refere às condições materiais e organizacionais para a oferta do AEE, as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica indicam que a Sala de Recursos Multifuncional deve dispor de mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade, bem como equipamentos específicos que possibilitem o desenvolvimento das atividades propostas (BRASIL, 2009). Tal orientação reforça a centralidade da infraestrutura e dos recursos como elementos necessários à implementação do serviço, embora não suficientes para garantir sua efetividade pedagógica.

As pesquisas de Oliveira (2008) e Fontes (2009) apontam que, à luz da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e dos documentos normativos dela decorrentes, o Atendimento Educacional Especializado apresenta possibilidades concretas de implementação, sobretudo quando organizado por meio de práticas colaborativas, desenvolvidas de forma articulada e paralela à sala de aula regular, assumindo caráter transversal no contexto escolar. Nessa perspectiva, o AEE tem como objetivo assegurar o acesso, a participação e a aprendizagem de estudantes público da Educação Especial no ensino comum, o que evidencia a necessidade de avançar para uma discussão mais aprofundada sobre os aspectos curriculares que orientam esse atendimento.

A literatura da Educação Especial (Pletsch, 2014; Capellini, 2012, dentre outros) têm reiterado que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) constitui-se como um serviço pedagógico que integra o processo educacional dos estudantes da Educação Especial, devendo articular-se ao ensino comum sem substituí-lo. Mendes (2010; 2018) afirma que o AEE não pode ser compreendido como um espaço paralelo de escolarização, mas como uma ação pedagógica intencional voltada à eliminação de barreiras que dificultam o acesso, a participação e a aprendizagem no currículo escolar. Nessa perspectiva, o atendimento especializado exige planejamento, definição de objetivos e articulação permanente entre os professores do AEE e da sala regular.

Pletsch (2014), Glat (2011; 2018) e Kassar (2011; 2016) destacam que a consolidação do AEE no contexto das políticas de inclusão escolar está diretamente relacionada à compreensão de suas funções pedagógicas e curriculares. As autoras problematizam o risco de o AEE assumir um caráter meramente técnico ou compensatório, especialmente quando desvinculado do currículo escolar e reduzido ao uso de recursos ou adaptações pontuais. Para Glat (2011), a efetividade da inclusão depende da reorganização do trabalho pedagógico e do currículo da escola comum, sendo o AEE parte constitutiva desse processo.

No que se refere às dimensões de complementação e suplementação, Capellini (2012; 2014) oferece uma contribuição central ao compreender tais conceitos como categorias pedagógicas que orientam a organização do AEE. A complementação diz respeito às ações destinadas aos estudantes com deficiência e transtornos do desenvolvimento, voltadas à garantia de condições de acesso ao currículo comum, por meio do ensino de sistemas de comunicação, linguagens, tecnologias assistivas

e estratégias específicas. Já a suplementação refere-se às ações direcionadas aos estudantes com altas habilidades/superdotação, envolvendo o enriquecimento curricular, a ampliação e o aprofundamento dos conhecimentos trabalhados na sala regular.

Essa distinção evidencia que o AEE não se limita à oferta de serviços de apoio, mas demanda a construção de um currículo próprio, ainda que articulado ao currículo da escola comum. Mendes (2018) e Capellini (2014) argumentam que complementar e suplementar implicam necessariamente seleção de conteúdos, definição de objetivos de aprendizagem e organização pedagógica, o que reafirma a natureza curricular do atendimento. Nessa direção, Kassar (2011) adverte que a ausência de uma reflexão curricular crítica tende a deslocar para o estudante a responsabilidade pela adaptação ao sistema escolar, mantendo inalteradas as estruturas curriculares excludentes.

Ao aproximar o AEE da perspectiva do currículo crítico, conforme Apple (2006) e Sacristán (2013), torna-se possível compreender que as escolhas realizadas no âmbito da complementação e da suplementação não são neutras, mas atravessadas por relações de poder e por concepções de normalidade historicamente construídas. O currículo escolar, ao privilegiar determinados modos de aprender e determinados conhecimentos, produz exclusões que o AEE é chamado a tensionar.

Nessa perspectiva, o AEE pode ser compreendido como um espaço de mediação curricular, no qual se disputam sentidos sobre o conhecimento selecionado para apoiar a escolarização e sobre o direito à aprendizagem, como também sobre que concepção de deficiência orienta o trabalho em SRM. Conforme Young (2014), o acesso ao conhecimento socialmente produzido é condição fundamental para a justiça social. Assim, ao complementar e suplementar a escolarização, o AEE deve contribuir para ampliar o acesso dos estudantes público da Educação Especial a esse conhecimento, evitando práticas pedagógicas simplificadas ou empobrecidas.

Dessa forma, a articulação entre AEE e currículo permite compreender a complementação e a suplementação como estratégias pedagógicas e curriculares voltadas à democratização do conhecimento. Como afirmam Mendes (2010; 2018), Glat (2018) e Kassar (2016), a efetivação do AEE pressupõe a construção de práticas colaborativas, a problematização do currículo hegemônico e o reconhecimento da diferença como princípio estruturante da educação inclusiva, reafirmando o direito à aprendizagem e à participação de todos os estudantes.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este texto teve como objetivo discutir o currículo do Atendimento Educacional Especializado em SRM, a partir de uma revisão da literatura que articulou os campos do currículo e da Educação Especial. A análise permitiu compreender que o AEE, ao operar por meio das dimensões da complementação e suplementação, envolve escolhas curriculares que expressam disputas em torno da

seleção e legitimação do conhecimento escolar, não podendo ser reduzido a um conjunto de práticas técnicas ou de apoio individualizado.

Logo, o levantamento bibliográfico evidenciou que tanto o currículo quanto a EE se constituem como campos marcados por tensões históricas e relações de poder. As contribuições de autores do currículo e da Educação Especial indicam que, quando o AEE se afasta de uma reflexão curricular consistente, tende a assumir um caráter compensatório, deslocando para o estudante a responsabilidade pela superação das barreiras impostas pelo próprio sistema escolar. Em contrapartida, a articulação do AEE e currículo reforça a necessidade de compreender a complementação e suplementação como práticas pedagógicas e curriculares intencionalmente organizadas.

Para tanto, a revisão de literatura mostrou-se fundamental para o desenvolvimento de repertório teórico e para o aprofundamento das categorias analíticas mobilizadas ao longo do texto. Ao discutir o currículo do AEE em SRM, o texto reafirma a centralidade do conhecimento escolar, apontando para a importância de práticas colaborativas e de políticas curriculares comprometidas com a democratização do acesso ao conhecimento e com a efetivação da educação inclusiva.

REFERÊNCIAS

- APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. São Paulo: EDUC, 2016.
- CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. **Atendimento educacional especializado: fundamentos, políticas e práticas pedagógicas**. Marília: Oficina Universitária, 2012.
- CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. **A organização do atendimento educacional especializado na perspectiva da educação inclusiva**. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 20, n. 2, p. 261-276, 2014.
- CASAGRANDE, Ana Lúcia; MAINARDES, Jefferson. **Educação especial como campo acadêmico: disputas, agentes e produção científica**. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 27, p. 119-138, 2021.
- DINIZ, Débora; BARBOSA, Lívia; SANTOS, Wederson Rufino dos. **Deficiência, direitos humanos e justiça**. Sur – Revista Internacional de Direitos Humanos, São Paulo, v. 6, n. 11, p. 64-77, 2009.
- CASAGRANDE, Cássio; MAINARDES, Jefferson. **Educação especial como campo acadêmico: disputas, agentes e produção do conhecimento**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 26, p. 1-22, 2021.
- GLAT, Rosana. **Educação inclusiva: cultura e práticas pedagógicas**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.
- GLAT, Rosana. **Educação especial e inclusão escolar: políticas, práticas e desafios**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2018.
- KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. **Educação especial no Brasil: desigualdades e desafios no acesso à escolarização**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 32, n. 114, p. 41-57, 2011.
- KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. **Políticas de educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da escolarização**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 21, n. 66, p. 259-281, 2016.
- LOPES, Alice Casimiro. **Políticas de currículo: mediações culturais**. São Paulo: Cortez, 2004.
- LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: EPU, 2018.
- MENDES, Enicéia Gonçalves. **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 15, n. 44, p. 333-355, 2010.
- MENDES, Enicéia Gonçalves. **Inclusão escolar com apoio especializado: desafios da política e da prática pedagógica**. São Carlos: EDUFSCar, 2018.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **Breve histórico da educação especial no Brasil.** *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, v. 22, n. 57, p. 93-109, 2010.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Políticas educacionais e educação especial.** Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

PACHECO, José Augusto. **Currículo: teoria e práxis.** Porto: Porto Editora, 2000.

PLETSCH, Márcia Denise. **Educação especial e inclusão escolar: interfaces e desafios contemporâneos.** Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

PLETSCH, Márcia Denise. **Educação especial: entre o discurso da inclusão e as práticas escolares.** Curitiba: Appris, 2020.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática.** 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e incertezas sobre o currículo.** Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Currículo escolar e justiça social: o cavalo de Troia da educação.** Porto Alegre: Penso, 2013.

YOUNG, Michael. **Para que servem as escolas? Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, 2007.

YOUNG, Michael. **O currículo do futuro: da “nova sociologia da educação” a uma teoria crítica do currículo.** Campinas: Papyrus, 2014.